Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 9470398
Centre d'intérêt: 120

Québec (Province). Ministère de l'éducation.

Faire avancer l'école : l'enseignement primaire et secondaire québécois : orientations, propositions, questions / [Ministère de l'éducation]. -- [Québec] : Le Ministère, 1993.
39 p ; 29 cm.

Code: 9394-0557; 49-1279.

ISBN 2-550-23913-X

Descripteur(s): Réforme scolaire * Politique gouvernementale * Succès scolaire * Plan de développement * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Ce document contient le projet de réforme de l'enseignement primaire et secondaire soumis par la ministre de l'Education. Il indique, dans un premier temps, la direction à prendre qui vise la réussite éducative des jeunes avec le souci particulier de l'exigence et de la qualité. Il marque le point de départ en brossant un tableau de la situation présente de l'école en regard des objectifs fixés. Il relève ensuite les pas à faire, c'est-à-dire les huit propositions d'actions à entreprendre pour avancer dans la direction indiquée. Il soulève finalement des questions qui sont autant de pistes à explorer pour offrir à l'école de meilleures garanties de succès.

Type de document:

94-70398

L'enseignement primaire et secondaire québécois :
orientations, propositions, questions

# FAIRE AVANCER L'ÉCOLE

Novembre 1993

Québec

P-2598

L'enseignement primaire et secondaire québécois :
orientations, propositions, questions

CADRE
CENTRE DE DOCUMENTATION
1940, BOUL. HENRI-BOURASSA EST
MONTRÉAL H2B 1S2

# FAIRE AVANCER L'ÉCOLE

# Présentation

## Une nouvelle étape

En 1991-1992, le milieu scolaire s'engageait résolument dans un plan d'action en vue d'accroître la réussite éducative des jeunes.

On connaît l'objectif fixé pour 1997 dans le document intitulé *Chacun ses devoirs* : conduire jusqu'à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires 80 p. 100 des jeunes de moins de 20 ans.

Pour y parvenir, il faudra, chaque année d'ici là, augmenter d'environ 3 p. 100 le taux de diplômés du secondaire. On mesure l'ampleur du défi qui est devant nous ! Sans compter que, plus on se rapprochera de l'objectif, plus il sera ardu de faire des gains ! Surtout, ce défi n'est pas seulement quantitatif, il est également qualitatif : il faut viser une réussite de qualité.

Heureusement, la mobilisation est grande à tous les paliers, mais d'abord et avant tout dans les écoles ! C'est là, sur le terrain, que germent et mûrissent toute qualité et toute réussite. Dans le contact privilégié entre des jeunes qui veulent apprendre et des éducatrices et éducateurs qui ont le goût d'entreprendre avec eux.

C'est ainsi que la plupart des écoles sont en train de devenir plus attentives aux divers facteurs qui contribuent à la réussite : meilleur accompagnement des élèves, aide aux devoirs et aux leçons, formules diverses de rattrapage, motivation des enseignantes et enseignants et concertation avec la direction, dynamisme dans la vie scolaire, soutien particulier aux élèves en difficulté, participation et appui des parents.

Dès le départ de cette opération, il était clair qu'il faudrait revoir certaines règles qui encadrent l'activité pédagogique dans les écoles et qui déterminent le type de formation à offrir aux jeunes. Je pense, notamment, au cadre des études, qu'on appelle régime pédagogique, aux programmes d'enseignement, aux règles d'évaluation et de sanction. Cette réglementation a une influence directe sur la vie scolaire et sur la qualité de la réussite des jeunes. Les plus belles énergies et les meilleures volontés se heurtent rapidement à ces éléments structurels. Ces derniers doivent normalement soutenir la marche; ils peuvent devenir des obstacles qui la bloquent.

Nous voici rendus à cette étape qui consiste à vérifier un certain nombre de règles qui touchent au cœur de la vie scolaire. Les décisions qui suivront la consultation auront donc un effet structurant pour l'ensemble de la vie dans les écoles et pour la qualité de la réussite des jeunes.

Sur ces sujets, nous disposons de plusieurs études, enquêtes, rapports et avis qui cernent de près les problèmes et les voies de solution possibles. L'an dernier, un comité de travail représentatif des principaux organismes scolaires a fait un tour d'horizon approfondi de ces questions. Par ailleurs, nous pouvons compter sur les travaux continus du Conseil supérieur de l'éducation qui, dès sa création en 1964, a été voulu comme une sorte de commission d'enquête permanente sur l'état et les besoins de l'éducation.

À la lumière de ces travaux, j'ai le plaisir de soumettre à la consultation le présent document, qui contient des orientations, des propositions et des questions sur l'école.

Il annonce tout d'abord *la direction* à prendre, en invitant le monde scolaire à maintenir le cap sur la réussite éducative des jeunes. Et à placer cette trajectoire sous le signe de l'exigence et de la qualité.

Puis, il marque *le point de départ*, en jetant un coup d'œil sur la situation présente de l'école, ce qui permet de mesurer le chemin que nous aurons à parcourir pour atteindre l'objectif fixé.

Il présente ensuite, sous le titre *des pas à faire*, un ensemble de propositions sur des actions à entreprendre dans l'immédiat pour avancer dans la direction indiquée. Je les soumets à la consultation à titre de propositions ministérielles, en vue d'une prise de décision très prochaine.

Le document soulève enfin des questions pour examen et commentaires. Elles sont présentées comme des *pistes à explorer*. Elles constituent des questions importantes, pour lesquelles les choix ne sont pas évidents. À ce sujet, je sens le besoin de chercher un éclairage plus net et un consensus plus vaste avant d'arrêter des décisions.

Les propositions avancées et les questions soulevées concernent surtout l'école secondaire. Pourquoi ? Parce que l'école secondaire est d'emblée l'institution scolaire qui soulève le plus d'interrogations. C'est là qu'il est le plus urgent d'agir. C'est là que les ajustements paraissent les plus pressants et que des clarifications sont le plus vivement attendues.

Je ne veux pas, pour autant, qu'on oublie l'école primaire. Ce qui touchera l'école secondaire ne peut manquer d'avoir des effets sur elle. Pour certains sujets, comme l'apprentissage des langues, il est indispensable de tenir compte de ce qui se fait au primaire.

Il faut surtout que les visées de formation soient cohérentes d'un ordre d'enseignement à l'autre. C'est pourquoi, traitant du secondaire, il faut se montrer attentif à l'harmonisation avec le primaire, et avec le collégial qui vient de faire le point sur ses propres orientations.

On comprendra que ce n'est pas à un débat sur les structures de l'école que je nous convie, non plus qu'à un débat aux allures théoriques. C'est à un débat sur les décisions à prendre et les actions à mener, à court et à moyen terme, pour franchir **une nouvelle étape** vers l'objectif de la réussite d'un plus grand nombre de jeunes. Ce doit être une étape marquée par **le souci particulier de la qualité de la réussite**. Il ne sera donc pas question de reconstruire l'école, mais d'y apporter les rénovations qui s'imposent pour mieux allier la promotion de la réussite scolaire et la poursuite d'une formation de qualité. Je propose ici de commencer par celles qui paraissent les plus indiquées et qui ont déjà fait l'objet de longues discussions.

Je sais que l'examen auquel je convie les gens du monde de l'éducation et tous ceux et toutes celles qui s'intéressent à l'éducation sera, à certains moments, un peu technique. Mais, l'exercice est important. Il s'agit, au fond, des règles qui déterminent le cadre et le menu quotidien de nos jeunes à l'école. Qui augmentent ou qui réduisent leurs chances de réussir. Qui garantissent la qualité plus ou moins grande de leur réussite.

Je nous invite donc à faire cet effort qui permettra à l'école de progresser, plus sûre de la direction à prendre et plus apte à répondre aux attentes de notre temps.

**Faire avancer l'école**. C'est une tâche urgente et belle ! Pour un million d'élèves qui s'y trouvent. Et pour l'avenir de notre société.

*La ministre de l'Éducation,*

Lucienne Robillard

# Table des matières

**1. La direction** ..... 7

**2. Le point de départ** ..... 9

Des constats ..... 9
Des problèmes de fond ..... 10
Des exemples qui tracent la voie ..... 11

**3. Des pas à faire** ..... 13

1re proposition : le français, langue maternelle ..... 13
2e proposition : les langues secondes ..... 15
3e proposition : la visée de la formation générale ..... 18
4e proposition : la césure des cycles au secondaire ..... 21
5e proposition : le premier cycle du secondaire ..... 21
6e proposition : le second cycle du secondaire ..... 23
7e proposition : les règles de sanction du DES ..... 25
8e proposition : la gestion pédagogique ..... 27

**4. Des pistes à explorer** ..... 31

1re question : l'apprentissage de l'anglais, langue maternelle ..... 31
2e question : l'équilibre de la grille-matières ..... 32
3e question : l'accès à la formation professionnelle ..... 33
4e question : l'évaluation et l'imputabilité de l'école ..... 36

**Conclusion** ..... 39

# 1. La direction

**Conduire à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires 80 p. 100 des jeunes de moins de 20 ans, en 1996-1997.**

Tel est l'objectif fixé en 1991-1992. Il pointe dans la direction du Québec de demain, qui veut se maintenir à la hauteur des sociétés où le savoir et le travail sont synonymes de dignité. C'est l'avenir des jeunes qui est en cause.

Telle est la direction à maintenir, résolument.

Il faut cependant voir ce qu'implique pareille direction. Et déterminer ce qu'il faut mettre en œuvre pour atteindre cet objectif.

Il importe de préciser tout d'abord que ce qui est visé, ce n'est pas seulement la réussite, mais aussi **une réussite de qualité**. C'est dire qu'un diplôme d'études secondaires doit attester une formation de base qui soit suffisamment riche, large, qualifiante. Le diplôme doit être « honorable », dans tous les sens du terme. Il doit faire la fierté des jeunes qui l'obtiennent. Il doit être honoré, c'est-à-dire reconnu et respecté par les employeurs éventuels ou par les autorités des collèges. D'où un premier énoncé qui porte sur la raison d'être de l'école : les élèves et leur formation réussie.

**1. L'école primaire et l'école secondaire doivent favoriser l'acquisition par les élèves de compétences générales élevées incluant, d'abord et avant tout, la maîtrise des langages de base : langue maternelle, langue seconde et mathématiques, ainsi qu'une vaste culture.**

Il importe aussi de reconnaître une toute première condition indispensable à la réussite de la formation. Elle concerne les **artisans de la qualité et de la réussite**, c'est-à-dire les éducateurs et les éducatrices qui forment l'équipe-école, avec, au premier chef, les enseignants et les enseignantes et le personnel de direction. Il faut assurer à ces artisans de première ligne, qui sont en contact direct avec les jeunes, la possibilité d'assumer pleinement leur responsabilité professionnelle auprès de leurs élèves. D'où un deuxième énoncé.

**2. Les éducateurs et les éducatrices de première ligne doivent retrouver une plus grande maîtrise des aspects fondamentaux de la vie scolaire que sont les contenus et les méthodes d'enseignement, ainsi que l'évaluation de la performance de leurs élèves.**

Une autre condition, elle aussi très importante : l'accès à la qualité et à la réussite d'un plus grand nombre de jeunes exige une certaine **flexibilité** du système éducatif pour permettre des adaptations aux réalités diverses des élèves, des classes, des écoles et des régions. D'où un troisième énoncé.

**3. Le système éducatif doit devenir plus souple et offrir aux commissions scolaires et aux écoles la liberté d'action nécessaire pour s'adapter à des réalités diverses et en constante évolution.**

Ce qui précède entraîne des modifications dans l'exercice du **rôle de l'État en éducation**. Celui-ci ne va pas s'effacer. Au contraire, il doit assumer ce qui constitue son rôle premier et irremplaçable : fixer les objectifs en vue de la cohésion nationale et de l'égalité des chances, assurer une répartition équitable des ressources, évaluer les résultats. D'où un quatrième énoncé.

**4. L'État doit mettre l'accent sur les objectifs à poursuivre et l'évaluation des résultats de l'ensemble du système éducatif; il doit en rendre compte à la population.**

Voilà la direction proposée : vers la réussite et une réussite de qualité. Il convient de canaliser vers elle toutes les énergies.

# 2. Le point de départ

*Pour avancer dans la direction indiquée, il est indispensable de connaître notre point de départ et de mesurer le chemin que nous aurons à parcourir.*

*Dès lors, il faut déterminer les forces sur lesquelles l'école peut compter et les faiblesses qu'elle devra surmonter.*

*Les pages qui suivent brossent un tableau de la situation de l'école. N'y voyons pas de jugements sommaires sur l'école, mais une volonté de partir de la situation réelle.*

C'est bien connu, l'école secondaire est, de toutes les institutions scolaires, une cible de choix. On cite plus souvent ses ratés que ses succès. Et pourtant, il ne manque pas d'élèves, de classes et d'écoles au secondaire qui soient vraiment performants. L'école secondaire est parfois victime d'un effet médiatique négatif. Il arrive qu'on soit impitoyable à son endroit.

Il ne faut pas oublier que les quelque 800 écoles secondaires du Québec reçoivent chaque matin de 500 à 1 500 adolescents et adolescentes, petites villes fébriles où résonne l'écho des problèmes et des contradictions de toute la société. L'école secondaire n'a pas une mince tâche !

Cela dit, force est de constater qu'il y existe un malaise sérieux.

Rappelons — à grands traits, parce qu'ils sont largement connus et reconnus — les principaux constats portant sur des aspects fondamentaux de la formation à l'école.

## Des constats

- **Un taux de satisfaction moyen**. D'après un sondage récent de la Fédération des commissions scolaires du Québec, 56 p. 100 des parents qui ont un enfant à l'école secondaire se disent satisfaits de l'école secondaire. Le taux de satisfaction concernant l'école primaire est de vingt points plus élevé.
- **Un taux de réussite en remontée**. En 1989-1990, il était de 64,8 p. 100. En 1991-1992, il a gagné trois points, s'établissant à 67,8 p. 100. Il n'en demeure pas moins qu'un élève sur trois n'arrive toujours pas à finir l'école secondaire avec un diplôme en main. Cela représente environ 30 000 jeunes par année.
- **Des lacunes dans la formation de base**. On déplore que les jeunes sortent de l'école secondaire avec des connaissances de base éparses et fragiles, non seulement en langues et en mathématiques, mais aussi en sciences, en histoire, en littérature, en arts. On s'inquiète aussi du faible degré d'acquisition des compétences dites générales : méthode de travail, sens critique, capacité d'analyse, etc.
- **L'apprentissage de la langue : bon pour la langue orale, faible pour la langue écrite**. On observe généralement, chez les jeunes, un bon degré d'aisance et de spontanéité dans l'expression orale. Mais, les parents, les employeurs et les journaux ne cessent de dénoncer leur faible maîtrise du français écrit. Il existe aussi une certaine inquiétude en ce qui concerne l'apprentissage de l'anglais, langue maternelle, dans les écoles anglophones.
- **L'apprentissage de la langue seconde : de variable à faible**. À l'exception des régions où francophones et anglophones se voisinent, on déplore largement la faible maîtrise de l'anglais au sortir de l'école secondaire francophone. Dans les écoles anglophones, le français, langue seconde, fait l'objet d'une attention plus marquée en raison du contexte sociopolitique québécois, et les résultats sont meilleurs.

- **Une attention accrue à la qualité de la vie scolaire**. Au cours des dernières années, dans la lutte contre le décrochage, on a abondamment relevé les faiblesses de l'école sous l'angle de la vie scolaire : manque de motivation des élèves, absence de sentiment d'appartenance, anonymat, insuffisance de communication entre les élèves et les enseignants, rigidité des règles à tous les niveaux. À peu près partout, ces malaises de l'école ont fait l'objet d'analyses et de diagnostics nombreux. On a mis en place diverses mesures pour tenter d'y remédier.
- **Le manque d'attirance des jeunes pour la formation professionnelle**. Au cours des cinq dernières années, une vaste entreprise de rénovation de la formation professionnelle a été réalisée. Elle a permis l'accroissement du nombre de personnes qui s'y inscrivent, mais, paradoxalement, elle semble maintenant plus attrayante pour les jeunes adultes que pour les élèves du secondaire en quête d'un premier diplôme. En effet, seulement 13 p. 100 des personnes en formation professionnelle sont des jeunes en cours de formation, et à peine le quart des inscrits et inscrites ont moins de 20 ans.
- **La gestion pédagogique de l'école : des marges réduites**. Le constat est très fréquent et insistant : l'école ne jouit pas d'une liberté d'action suffisante pour faire face adéquatement aux situations concrètes et résoudre les problèmes réels soulevés par la formation des jeunes. Il y a peu de place pour l'initiative et pour l'adaptation, que ce soit dans l'horaire de l'école, la grille-matières, les programmes d'études, etc. La demande est forte pour un accroissement de la souplesse et de la latitude, afin de permettre aux responsables, aux enseignants et aux enseignantes de répondre sur place, avec originalité et à-propos, aux besoins de leur école et de leur milieu.

## Des problèmes de fond

Derrière ces constats, on peut discerner quatre problèmes de fond autour desquels gravitent la plupart des questions concernant l'école. Ces quatre problèmes touchent les points suivants.

### 1. L'acquisition des connaissances de base.

L'école arrive mal à faire acquérir aux jeunes les apprentissages que tout le monde considère comme fondamentaux — langue maternelle, langue seconde, mathématiques, etc. Pourquoi ? Serait-elle actuellement encombrée, ou dispersée dans l'accessoire, au détriment des apprentissages essentiels ?

De plus, les collèges et même les employeurs notent souvent que les jeunes qu'ils accueillent n'ont pas suffisamment acquis ces habiletés ou ces « compétences générales » qui font partie de la formation de base et qui façonnent le caractère et la personnalité des jeunes. Comment l'école pourrait-elle mieux aider les jeunes à acquérir une méthode de travail, à faire preuve de discernement, de jugement et de civisme, à avoir le sens des responsabilités ?

### 2. La capacité de l'école de susciter l'intérêt des jeunes.

L'école secondaire perd près du tiers de ses élèves, qui l'abandonnent avant l'obtention d'un diplôme. Pourquoi ? Cette question fait évidemment référence à bien des facteurs scolaires et extrascolaires — facteurs familiaux, sociaux, économiques et culturels — auxquels on tente de remédier, notamment, dans la mise en œuvre du Plan d'action sur la réussite éducative. Elle renvoie aussi à l'effort que les jeunes eux-mêmes doivent fournir, car apprendre exigera toujours un effort, et un effort prolongé. En outre, elle touche les méthodes pédagogiques utilisées à l'école ainsi que les règles qui s'imposent à elle et qui l'encadrent. L'école ne serait-elle pas trop uniforme ? Est-elle faite, d'abord et avant tout, pour les « bolés », comme disent les jeunes ? Ou, au contraire, aurait-elle tendance à niveler par le bas, au point qu'elle décevrait parce que

devenue trop peu exigeante ? Reconnaît-elle vraiment diverses formes d'intelligence et divers modes d'apprentissage ? Offre-t-elle aux jeunes qui ont en tête de se préparer au marché du travail une formation professionnelle accessible aux moments les plus opportuns ?

**3. La visée de la formation.**

Dans les écoles, fait souvent défaut une vision claire de la formation à donner, avec des repères concrets pour en vérifier la progression. Certes, un bon nombre d'écoles tentent de préciser leur projet et se donnent des plans d'action. Le plus souvent, ces projets ou ces plans portent sur le climat et le fonctionnement de l'école ou sur les valeurs qu'elle cherche à promouvoir. Il est plutôt rare qu'ils portent carrément sur ce qui fait le cœur de la vie scolaire, c'est-à-dire l'ensemble des cours et la formation qui doit en résulter (peut-être parce que tout ce « cœur » est déjà déterminé). L'école n'a-t-elle pas comme fondement des disciplines et des activités plutôt cloisonnées, juxtaposées et déterminées jusque dans le moindre détail ? Les programmes officiels ne morcellent-ils pas à l'excès les objectifs (on en compte plus de 6 000 au secondaire) ? Dans ce contexte, il y a lieu de s'interroger. Qu'est-ce qui donne un sens à cet ensemble ? En bout de ligne, quelle est la signification du diplôme d'études secondaires ? Ce diplôme est-il fiable ? Quel type de formation doit-il sanctionner ?

**4. La gestion pédagogique de l'école.**

L'école a besoin d'une gestion flexible pour pouvoir s'adapter aux conditions locales. Tout le monde comprend la nécessité de certains encadrements. Il faut dire, d'ailleurs, que bien des écoles réussissent à l'intérieur des règles et des cadres actuels. Mais, la réussite du réseau scolaire réclame désormais plus de souplesse et plus de latitude. Comment y parvenir ? La question intéresse d'abord les directeurs et directrices d'école qui ont à assurer quotidiennement la gestion pédagogique et le fonctionnement de leur établissement. Elle concerne ensuite les enseignantes et les enseignants, premières personnes-ressources à l'école. Ont-ils eux-mêmes une marge suffisante pour exercer leur responsabilité professionnelle ? On doit encore se demander s'il peut y avoir une véritable marge de manœuvre qui ne porterait pas aussi sur des éléments essentiels, c'est-à-dire la pédagogie, les cours, l'évaluation ?

De ces constats et de ces problèmes de fond, se dégage un diagnostic d'ensemble.

L'école est embarrassée. Embarrassée par trop d'objectifs, de programmes, de règles, de décisions et de façons de faire, qui se sont accumulés au cours des années et qui, aujourd'hui, l'alourdissent considérablement et entravent son essor.

Abolition des voies, objectifs nombreux et ambitieux, programmes et examens communs, diminution du nombre des options, relèvement de la note de passage, diplôme unique, report de la formation professionnelle à la fin du secondaire, etc., autant d'éléments encadrés par les règles administratives et les clauses des conventions. Autant de réalités qui, prises une à une, sont légitimes et partent de nobles intentions. Mais le meilleur des mondes produit parfois quelque chose du pire.

Si l'on veut permettre à l'école de progresser, il faut résolument revoir ces idées ou alléger ces règles et ces encadrements, devenus pour elle des entraves et qui, pour ainsi dire, la paralysent.

## Des exemples qui tracent la voie

Ajoutons un autre constat. Émergent, dans les écoles et dans les commissions scolaires, des initiatives, des pratiques et des gestes qui sont annonciateurs de voies de solutions possibles.

Il faut s'inspirer de l'exemple des écoles qui se prennent en main, qui progressent, qui réussissent. Ce sont à coup sûr des écoles qui se sont donné un projet, qui ont trouvé la liberté et l'audace d'entreprendre, qui savent innover et diversifier leur pédagogie pour faire réussir leurs élèves.

De leur expérience, on pourrait dégager plusieurs pistes qui ouvrent le chemin vers la réussite. Retenons, notamment, les quatre pistes suivantes :

— la clarification des visées de formation,
— le renforcement des apprentissages de base,
— l'accroissement de la liberté de choix pour l'école,
— la diversification de l'enseignement.

Ces pratiques vont tout à fait dans la direction indiquée et suggèrent déjà au Ministère les voies à emprunter.

C'est sur elles qu'il convient présentement de miser pour enrayer les problèmes que l'on vient d'évoquer et pour progresser.

# 3. Des pas à faire

*Voici un ensemble de propositions soumises à la consultation. Elles reflètent des intentions ministérielles claires. Elles touchent des points sur lesquels une décision doit être prise dans un avenir immédiat.*

*Elles suggèrent des actions, des pas à faire dans la direction à suivre, compte tenu du diagnostic qui précède. Ce sont des pas choisis et significatifs, qui auront des effets durables, structurants.*

*Il faut vérifier si ces pas sont aujourd'hui faisables, s'ils nous permettent d'avancer dans la bonne direction.*

*Les trois premières propositions concernent le contenu de la formation. D'abord, l'apprentissage des langues, langue maternelle et langue seconde, au sujet desquelles les attentes sont grandes et sur lesquelles des mises au point sont déjà en cours. Puis, la formation générale des jeunes, qui est la visée de l'école.*

*Quatre autres propositions traitent du cadre de la formation au secondaire, étalée sur deux cycles, l'un et l'autre mieux définis, et évaluée à la fin du secondaire suivant des règles de sanction renouvelées.*

*Une dernière proposition porte sur la gestion pédagogique et la mise en valeur de la responsabilité professionnelle des agents de première ligne que sont, avec les directeurs et les directrices d'école, les enseignantes et les enseignants.*

1re proposition

**Renforcer l'enseignement du français, langue maternelle, en mettant davantage l'accent sur le français écrit et sur les structures de la langue.**

## La situation présente

L'apprentissage de la langue maternelle est littéralement la clé de tous les autres apprentissages. Il faut en effet posséder sa langue pour simplement pouvoir penser.

C'est pourquoi les parents et toute la population suivent de près la qualité de l'enseignement du français, langue maternelle, — qui est aussi la langue d'accueil ou d'adoption pour un nombre de plus en plus grand d'élèves venus d'autres pays.

D'où aussi l'inquiétude concernant les résultats de l'enseignement du français, notamment du français écrit. En juin 1993, le taux d'échec à l'examen de français écrit de 5e secondaire a été de 37 p. 100. Aux examens de français pour l'admission à l'université, le taux d'échec des diplômés du collégial s'établit à 45 p. 100. Même si l'école n'est manifestement pas seule en cause, on pointe inévitablement un doigt accusateur dans sa direction.

On sait déjà que, au primaire, dans les deux tiers des classes, on dépasse le temps prévu pour l'enseignement du français. La situation est la même pour environ le quart des classes du secondaire. Malgré ces efforts, il existe des lacunes évidentes dans l'enseignement du français, au primaire et au secondaire. Des lacunes que les efforts de redressement des dernières années — des efforts pourtant importants et généralisés — ne sont pas encore parvenus à combler.

## Ce qui est visé

Pour ce qui est de l'enseignement du français, nous ne sommes plus à l'étape de la consultation concernant les orientations à prendre. Déjà, dans le document intitulé **Pour une langue belle**, paru à l'automne 1992, le ministère de l'Éducation formulait des orientations claires. De nouveau, les orientations seront précisées prochainement pour le programme d'enseignement du français au primaire, puis, ultérieurement, pour le programme d'enseignement du français au secondaire. Elles seront accompagnées de mesures concrètes. Il importe d'évoquer dès maintenant l'essentiel de ces orientations.

En bref, elles ne proposent pas de s'engager dans l'élaboration de nouveaux programmes ou dans le chambardement des pratiques pédagogiques. Mais, s'agissant de la langue, elles demandent de vérifier où l'on place l'accent dans les programmes et dans l'enseignement. Il est question, sans jeu de mots, de mettre les accents au bon endroit. À l'occasion, il faudra les déplacer.

1. Dans l'enseignement du français, on doit continuer de poursuivre l'apprentissage des quatre savoir-faire de base : parler, écouter, lire et écrire. En effet, l'interaction entre ces quatre savoir-faire est évidente. Comment apprendre à écrire sans lire ? À lire sans écrire ? Ces éléments sont complémentaires.

2. L'accent sera mis davantage sur l'écriture et la lecture. Les lacunes observées et le contexte actuel exigent en effet que l'on donne priorité à ces deux apprentissages. C'est grâce à des activités d'expression écrite et de lecture fréquentes, riches et variées, que les élèves arriveront à faire des progrès sensibles dans la maîtrise de leur langue maternelle.

3. Il convient de faire appel aux rédactions des jeunes, mais aussi et davantage à des œuvres d'auteurs reconnus. Dans la pratique de l'enseignement du français, il convient de faire une place aux rédactions produites par les élèves à partir de leur cru — appelées productions écrites —, mais il faut également, pour enrichir leur vocabulaire et leur culture générale, que les élèves soient mis en contact régulièrement avec des œuvres d'auteurs reconnus, des œuvres de qualité adaptées à leur intérêt et à leurs capacités.

4. On précisera dans les programmes les éléments de contenu à maîtriser. Pour le primaire d'abord et pour le secondaire ensuite, le ministère de l'Éducation précisera les compétences à acquérir et il produira une synthèse des contenus notionnels sur la langue que les jeunes sont censés apprendre à chaque année. Dans cette synthèse, on indiquera à partir de quel moment tel ou tel élément de la langue sera présenté aux élèves et à partir de quel moment ils doivent normalement le maîtriser.

5. Il importe de mieux distinguer programme et approche pédagogique. Le programme actuel engage, de manière trop exclusive, des approches pédagogiques orientées sur les situations de communication. Elles ont leurs mérites, mais aussi leurs limites. Le fait est que vingt années d'utilisation de ces approches n'ont pas assuré chez nos enfants une maîtrise de la langue que nous puissions juger satisfaisante. Dans la mesure où les objectifs du programme sont effectivement poursuivis, il faut laisser aux spécialistes de l'enseignement une réelle marge de manœuvre pour adopter l'approche pédagogique qui convient le mieux à leurs élèves.

6. On doit faire acquérir aux jeunes une connaissance usuelle de la grammaire. On pratique encore trop souvent et trop exclusivement la référence à la grammaire à l'occasion d'observations faites sur les textes que produisent les élèves. Cette approche occasionnelle ou circonstancielle de la grammaire débouche, dans la plupart des cas, sur une connaissance insuffisante des règles de la langue. Il importe que les élèves acquièrent progressivement une connaissance explicite de la grammaire. On ne fait pas de musique sans faire de gammes. On ne fait pas de sport sans exercice répété des mouvements de base.

## Actions

Dans la foulée des orientations qui précèdent, il y a lieu de vérifier la pertinence des actions suivantes.

A. 1 **Donner, au moment de l'évaluation, plus de poids à la langue écrite et plus de responsabilités aux enseignants et enseignantes.**

Pour marquer l'accent à mettre sur la langue écrite, il est envisagé d'accorder un poids relatif plus important à la rédaction dans la note globale de l'épreuve de français de 5e secondaire. À compter de juin 1995, la note actuelle de la production écrite qui équivaut à 50 p. 100 de la note globale passerait à 60 p. 100. De plus, à compter de la même date et pour accentuer la responsabilité des enseignantes et des enseignants dans l'évaluation de leurs élèves, seule la note de l'école serait prise en considération pour le volet de la lecture. C'est dire que le Ministère ne proposerait plus d'épreuve unique pour la lecture, comme il a cessé de le faire pour le français oral.

A. 2 **Faire passer une épreuve ministérielle d'écriture à la fin de la 3e année du secondaire.**

Un échantillon de copies serait soumis à une correction centralisée visant à mesurer les acquis à la fin de la 3e année du secondaire, qui marquerait, comme on l'indiquera plus loin, la fin du premier cycle. Une épreuve semblable est déjà appliquée à la fin des études primaires.

A. 3 **Mettre à la disposition des enseignantes et des enseignants une épreuve diagnostique d'écriture, applicable au début de la 5e année du primaire et de la 4e année du secondaire.**

Une épreuve diagnostique n'est pas un examen imposé par le Ministère à tous les élèves. Il s'agit d'un outil offert aux enseignants et aux enseignantes et servant à déceler, en temps opportun, les forces et les faiblesses des élèves et à juger des correctifs à apporter. Les deux épreuves qui sont proposées ici interviendraient à des tournants du parcours scolaire des élèves, soit au début de la 5e année du primaire et juste au moment où ils s'engagent dans le second cycle du secondaire.

## 2e proposition — Renforcer l'apprentissage de la langue seconde.

## Dans les écoles francophones

Dans les écoles francophones, le temps insuffisant consacré à l'apprentissage de l'anglais semble être la principale lacune qui contribue à rendre cet enseignement déficient. En effet, au primaire, plusieurs commissions scolaires y consacrent moins de temps que ne le suggère le régime pédagogique (c'est-à-dire 2 heures par semaine, à partir de la 4e année, soit un total de 216 heures pour les trois années). Ainsi, les élèves qui commencent leur cours secondaire ont reçu entre

126 et 216 heures d'enseignement de l'anglais, la moyenne se situant autour de 162 heures. Il y a donc, dès le début du secondaire et pour un bon nombre d'élèves, un déficit qui rend difficile la poursuite des objectifs de compétence en langue seconde.

Réussissent mieux les élèves issus de milieux où l'anglais est utilisé couramment et les élèves qui ont bénéficié, au primaire, d'un programme d'enseignement intensif de l'anglais ou de programmes équivalents. Par exemple, l'enseignement dit intensif peut se faire pendant une période de cinq à six mois, au cours de laquelle un groupe d'élèves se trouve « plongé » dans un ensemble d'activités qui se déroulent entièrement en anglais. Au-delà d'une trentaine de commissions scolaires pratiquent déjà cette forme d'enseignement.

Il faut aussi rappeler que certaines commissions scolaires éprouvent des difficultés à engager, au primaire, du personnel enseignant maîtrisant suffisamment l'anglais oral et écrit pour enseigner l'anglais, langue seconde. La situation est différente au secondaire, puisqu'on y confie l'enseignement de l'anglais à des spécialistes qui savent s'exprimer en anglais, mais qui, vivant pour la plupart en milieu francophone, ne sont pas tous rompus aux exigences de la communication orale.

## Dans les écoles anglophones

Dans les écoles anglophones, l'enseignement du français, langue seconde, a évolué de façon différente. En effet, depuis de nombreuses années déjà, les commissions scolaires et les écoles ont mis au point une grande variété de modèles d'enseignement, allant du cours ordinaire au cours enrichi et même jusqu'à l'immersion totale à certains moments dans le parcours scolaire des élèves. Ainsi, au primaire, un élève peut, dans certaines commissions scolaires, recevoir près de 20 heures par semaine d'enseignement en français, alors que, ailleurs, il en recevra une heure à peine.

Il est donc possible, à l'intérieur des régimes pédagogiques actuels, d'aménager l'enseignement du français, langue seconde, selon des modèles appropriés aux situations locales. La question qui se pose alors est celle du niveau de compétence en français, langue seconde, qu'il convient de proposer dans les programmes officiels, ainsi que la question de la reconnaissance à accorder aux élèves au moment de la sanction des études. Il y a bien aussi la question du temps supplémentaire accordé à l'enseignement de la langue seconde et prélevé quelque part dans la grille-matières, sur laquelle on reviendra dans la prochaine partie. Selon un sondage effectué en 1990, 93 p. 100 des élèves inscrits dans les écoles anglophones reçoivent plus que le temps prévu pour le français, langue seconde, dans les régimes pédagogiques du primaire et du secondaire.

## Ce qui est visé

La question de l'enseignement des langues secondes a fait l'objet de larges consultations et de travaux importants au cours des derniers mois. En ce domaine, comme pour l'enseignement du français, les orientations sont donc également tracées. Elles feront l'objet, elles aussi, d'une présentation détaillée dans deux documents d'orientation à paraître sous peu. Pour les fins de la présente consultation, il suffit d'en indiquer le contenu essentiel.

1. On proposera, au primaire et au secondaire, deux cheminements distincts, correspondant à des niveaux de compétence différents.

Le programme de base permettra à l'ensemble des élèves, francophones et anglophones, d'atteindre, à la fin du secondaire, une compétence linguistique en langue seconde les rendant aptes à se débrouiller dans la vie courante.

Le programme avancé offrira aux élèves qui progressent plus rapidement dans l'apprentissage de la langue seconde une formation complémentaire qui leur permettra d'atteindre une plus grande compétence linguistique.

Cette orientation présidera au réaménagement des programmes pour les langues secondes, au primaire et au secondaire.

2. *En anglais, langue seconde.* Au primaire, le programme de base, d'une durée de 2 heures par semaine — soit 72 heures par année —, en 4e, 5e et 6e années, est maintenu. On y ajoutera un programme d'études intensif. Au secondaire, le programme de base, qui comporte 100 heures d'enseignement à chacune des cinq années, est également maintenu. Pour les élèves qui le désirent et qui en ont la capacité, l'enseignement du programme de base sera accéléré, ce qui permettra l'addition d'un programme avancé, mettant l'accent sur l'écriture et sur la rédaction en langue anglaise.

3. *En français, langue seconde.* Les programmes du primaire et du secondaire seront réaménagés suivant les mêmes lignes directrices. On envisage même un cheminement intermédiaire, entre le programme de base et le programme avancé. La visée consistera à rendre les jeunes anglophones aptes à vivre et à travailler en français. Au programme de base du secondaire, s'ajouteront, pour les élèves qui le désirent et en ont la capacité, des modules d'enrichissement.

Dans l'esprit et la foulée de ces orientations, et en tenant compte de la situation propre aux écoles francophones et aux écoles anglophones en ce qui touche la langue seconde, il est utile de soumettre ici à la consultation les actions suivantes qui sont envisagées.

## Actions

***Pour l'anglais, langue seconde***

A. 4 **Garantir un temps minimal pour l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire.**

Cette proposition vise à apporter un élément de réponse au problème particulier qui touche l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire, à savoir le temps insuffisant consacré à cet enseignement. Elle aurait pour effet d'assurer que le temps prévu pour l'enseignement de l'anglais, qui est de 216 heures au second cycle du primaire, serait effectivement respecté. Ce temps minimal serait donc inscrit dans le régime pédagogique du primaire à titre de temps minimal garanti. Il s'agirait d'un temps global pour les trois années, ce qui laisserait aux commissions scolaires et aux écoles la latitude nécessaire pour faire des aménagements adaptés à leur situation particulière.

A. 5 **Promouvoir la formule de l'enseignement intensif au primaire.**

La formule consiste, les objectifs des matières du second cycle du primaire étant par ailleurs atteints, à faire des activités en anglais pendant une durée de quelques mois. À partir de l'expérience acquise dans les commissions scolaires qui expérimentent cette formule depuis quelques années, le ministère de l'Éducation fera connaître les conditions et les points de repère qui en assurent le succès.

A.6 **Tirer parti de la possibilité d'organiser des classes d'immersion en langue anglaise et des échanges interlinguistiques.**

Au primaire et au secondaire, la législation permet désormais, aux fins d'apprentissage de l'anglais, d'utiliser la langue seconde pour l'enseignement d'une ou de plusieurs autres matières. La modification proposée au régime pédagogique précise ainsi cette possibilité : l'approbation des parents serait requise et le temps maximal de cet enseignement en langue anglaise serait de 225 heures pour un même élève pour l'ensemble du second cycle du primaire, et de 500 heures pour un même élève pour l'ensemble du secondaire. Le temps consacré à l'immersion viendrait s'ajouter au temps accordé à l'enseignement de la langue seconde elle-même. Suivant les mêmes points de repère, il serait également possible d'envisager des échanges interlinguistiques entre écoles et commissions scolaires. C'est à ces dernières que reviendrait la responsabilité de juger de la pertinence des stages ou des classes d'immersion et de les organiser.

A.7 **Accroître la compétence des professeurs d'anglais, langue seconde.**

Un plan de perfectionnement sera élaboré, avec les commissions scolaires. Pour les futurs enseignants et enseignantes, le Ministère entend publier, en concertation avec les universités, un document sur la formation initiale des spécialistes dans les différentes disciplines, qui traitera notamment de la formation requise pour l'enseignement de l'anglais, langue seconde. Est-il besoin de souligner que la première démarche à faire consiste à engager des enseignantes et des enseignants compétents ?

***Pour l'anglais, langue seconde, et le français, langue seconde***

A.8 **Reconnaître, au moment de la sanction des études, deux niveaux de performance dans la langue seconde.**

Comme on l'a dit, les programmes d'études sont en train d'être modifiés pour permettre deux cheminements, conduisant à des niveaux distincts de compétence dans la langue seconde. La sanction des études viendrait reconnaître ces deux cheminements, comme elle le fait déjà pour les mathématiques et les sciences. Par conséquent, il y aurait deux épreuves de sanction en anglais, langue seconde, et deux autres en français, langue seconde. Cela n'empêcherait pas les commissions scolaires d'offrir par ailleurs, en option, des modules d'enrichissement de langue seconde aux élèves qui le désirent.

## 3e proposition

## Accentuer, tout au long du primaire et du secondaire, la visée d'une formation générale de bon niveau.

L'école a comme mission fondamentale de procurer aux jeunes une formation générale de qualité. Celle-ci était nécessaire hier; elle le sera encore et peut-être davantage demain. Nombre d'observateurs le répètent : donner à tous et à toutes une formation générale de qualité constitue aujourd'hui une priorité essentielle, sans laquelle aucune société ne peut espérer maintenir ou atteindre un niveau de performance correspondant aux exigences de la société du savoir dans laquelle nous sommes déjà entrés.

Précisons tout d'abord le sens de l'expression « formation générale ». Il est clair qu'elle comprend beaucoup plus que le traditionnel « savoir lire, écrire, compter ». Ces savoirs de base sont et seront toujours nécessaires. Mais ils ne suffisent pas.

La formation générale inclut des *connaissances* dans les principaux domaines de la culture. L'école faillit à sa tâche si elle n'arrive pas à faire connaître les données culturelles de base.

La formation générale inclut aussi des *savoir-faire*. On dit aujourd'hui des « compétences » ou des habiletés. C'est-à-dire des « façons de faire » qui caractérisent une personne et qui sont des acquis précieux parce qu'ils servent tout au long de la vie et dans toutes les circonstances de la vie. Citons, par exemple : la capacité d'analyse et de synthèse, le sens critique, le sens du travail méthodique et discipliné, la capacité de recueillir et d'interpréter l'information, le sens de la solidarité, la capacité de travailler en équipe.

Elle inclut enfin des éléments qui ont trait au *savoir-être*. Entendons ici ce qui a rapport à ce que l'on peut appeler l'« art de vivre », c'est-à-dire ce qui touche aux dimensions personnelle, sociale et éthique de la vie, ainsi qu'aux options spirituelles et religieuses.

Bref, éduquer, c'est littéralement « sortir l'élève de lui-même » pour l'initier au fonds culturel commun de son peuple et de l'humanité entière en matière de langue, de sciences, d'arts, de technologie, de littérature, de façons de vivre, de valeurs et de sens à donner à la vie.

C'est pourquoi le programme de l'école primaire et secondaire intègre, dans la plupart des pays, des enseignements portant sur la langue maternelle, une ou deux langues secondes, les mathématiques, l'histoire et la géographie, les sciences de la nature.

Il comprend également la formation artistique et l'éducation physique. Et aussi des enseignements ou des activités qui ont trait à l'« art de vivre », à la fois comme individu et comme citoyen ou citoyenne, capable d'affronter les défis sociaux et éthiques de notre temps.

Voilà un menu dont les éléments essentiels sont à peu près incontournables. C'est le menu principal offert aux jeunes dans nos écoles, celui que l'on trouve dans la grille-matières actuelle. On peut certes discuter de certains ajouts, ou de l'importance donnée à telle ou telle matière. Une question sera du reste posée à ce sujet dans la quatrième partie. Mais les éléments essentiels de la formation s'y trouvent.

Une première tâche s'impose face à l'ensemble des cours donnés aux jeunes : il faut rendre plus explicite la visée de formation générale qui les traverse. Il importe de revoir la cohérence de cet ensemble et d'en dégager les fils conducteurs. Tel est le sens de la proposition qui suit.

## Un « profil de sortie » à définir

L'école est déjà chargée par le nombre de programmes et d'objectifs qui lui sont imposés. Mais, paradoxalement, il nous manque encore une réponse nette à la question, toute simple, que bien des gens se posent : « Que devraient savoir les jeunes à la fin du secondaire ? Que devraient-ils savoir faire et savoir être ? »

Cette question se pose aussi, de toute évidence, pour les élèves qui terminent l'école primaire.

Question simple et directe qui nous renvoie, en profondeur, à la mission de l'école et au type de formation générale qu'elle devrait normalement procurer.

Telle qu'elle est formulée, la question nous demande de définir l'école, non pas par rapport à son point de départ, mais par rapport à son point d'arrivée et à ses résultats. C'est une question nouvelle, typique de notre temps, où on ne se contente pas d'objectifs mais où on veut entrevoir les résultats. En matière de connaissances, de compétences et d'attitudes, où l'école primaire et l'école secondaire doivent-elles normalement conduire les élèves ?

C'est une question féconde. Elle oblige à ne pas se contenter d'objectifs vastes et généreux. Elle nous force à parler de résultats concrets. Elle nous renvoie à l'essentiel. C'est une question qui rend responsable, qui met sur la voie de l'imputabilité. Le temps est venu de nous y arrêter collectivement.

Le Conseil supérieur de l'éducation est d'avis qu'il est urgent d'effectuer ce travail de définition de ce qu'il appelle un « profil de sortie » pour chacun des ordres d'enseignement. Entendons, par cette expression, une sorte de portrait des connaissances, des savoir-faire et du savoir-être caractéristiques d'un élève à la fin du primaire et du secondaire. Dans son tout récent rapport sur l'état et les besoins de l'éducation de 1992-1993, il écrit au sujet du profil de sortie : « C'est le pivot des changements souhaités en direction de la cohérence à tous les ordres d'enseignement. C'est lui qui favorise l'établissement d'un fil conducteur permettant de réaliser la mission. » Il indique qu'un tel profil doit être au cœur des avenues de développement des programmes pour l'avenir et qu'il constitue un premier choix stratégique à faire concernant le cadre d'organisation pédagogique des écoles. (*Le défi d'une réussite de qualité*, Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation, p. 28)

Le « profil de sortie » devrait inspirer l'organisation scolaire et ses composantes : cours, programmes, intégration des matières et des apprentissages, évaluation, grille horaire et même la convention collective.

Bref, il pourrait susciter une heureuse concertation éducative à tous les paliers du système éducatif autour d'une définition concrète de la formation générale et de la mission de l'école. Il permettrait de mettre à jour les objectifs de l'école québécoise définis en 1978.

Étant donné l'importance que pourrait prendre ce « profil de sortie », c'est la volonté du ministère de l'Éducation d'associer les partenaires du milieu de l'éducation à son élaboration. Il s'agit ici d'une tâche à réaliser ensemble.

Ce profil, il va sans dire, sera à esquisser sur la toile de fond des défis sociaux et éducatifs d'aujourd'hui et de demain.

## Action

A. 9 **Mettre au point un « profil de sortie » réaliste et fonctionnel, indiquant les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être caractéristiques d'un élève à la fin du primaire et du secondaire.**

À ce travail d'élaboration, qui ne devrait pas durer des années, pourraient être appelés à participer les associations professionnelles de l'ensemble des matières inscrites à l'horaire des écoles, un comité de « sages » rassemblant des personnalités du monde de l'éducation, mais aussi des principaux secteurs de la vie socioculturelle et économique québécoise.

4e proposition

**Répartir les cinq années du secondaire sur un premier cycle de trois ans et un second cycle de deux ans.**

## La situation présente

La division actuelle des cinq années en deux cycles n'a pas beaucoup d'incidences concrètes. Le premier cycle comprend les deux premières années du secondaire et la fin de ce premier cycle n'est pas soulignée.

## Ce qui est visé

Il est proposé que la césure entre les deux cycles se fasse à la suite de la troisième année du secondaire et que les deux cycles soient mieux définis.

Le Conseil supérieur de l'éducation recommande cette modification depuis plusieurs années.

Il faut reconnaître que la troisième année du secondaire, qui comporte un contenu plutôt uniforme, se rapproche plus des deux premières années que des deux dernières qui, elles, permettent à l'élève de diversifier ses cours par des matières à option ou de se diriger vers la formation professionnelle.

Un premier cycle de trois ans correspondrait davantage à l'évolution psychologique des adolescents et adolescentes. Au cours des trois premières années du secondaire, les jeunes de 12 à 15 ans sont dans une période de structuration de leur personnalité, ils vivent une ambivalence quotidienne entre le besoin d'autonomie et celui d'être guidés et encadrés. Pour leur part, les adolescentes et adolescents plus âgés aspirent à une plus grande autonomie et à une diversité de choix.

## Action

A. 10 **Modifier, dans le régime pédagogique du secondaire, la répartition des cycles d'études.**

Le premier cycle de trois ans demeurerait plutôt homogène et résolument centré sur la formation générale de base. Le second cycle de deux ans poursuivrait la formation générale, avec une insistance particulière sur l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes. Il leur fournirait l'occasion d'explorer diverses avenues avant de choisir, de manière plus précise, d'entrer sur le marché du travail ou de s'inscrire à un programme d'études collégiales. Il offrirait à un certain nombre d'élèves la préparation nécessaire à l'exercice d'un métier.

5e proposition

**Marquer les traits caractéristiques du premier cycle du secondaire.**

Il importe tout d'abord de prêter une attention particulière au début et à la fin de ce premier cycle. Au début, parce qu'il faut assurer le pont avec le primaire. À la fin, parce que les jeunes arrivent alors à un seuil important.

On connaît l'inquiétude des parents lorsque leur enfant passe de l'école primaire à l'école secondaire. Les jeunes eux-mêmes font plus allègrement le passage, mais encore faut-il leur faciliter la transition. Les écoles ont développé à cet égard des pratiques et des rites de passage qui sont appréciés. Il faut les renforcer. Au-delà du premier accueil, il convient de veiller à assurer une heureuse transition dans les rapports avec les enseignantes et enseignants, dans le style d'enseignement et d'accompagnement, dans les consignes de travail.

Il faut également marquer la fin du premier cycle, et cela pour plusieurs raisons. Après la 3e secondaire, les élèves qui ont 16 ans — plus de 30 p. 100 des élèves de 3e secondaire atteignent cet âge — peuvent déjà avoir accès à certains programmes de formation professionnelle. La plupart des élèves commencent à s'interroger sérieusement sur leur orientation. C'est aussi à partir de la 3e secondaire que le taux d'abandon commence à s'élever.

Il est donc important, pour tous les élèves qui arrivent au terme de ce premier cycle de trois ans, qu'une évaluation rigoureuse soit faite de leur formation de base. Avant que les jeunes passent au second cycle, c'est l'occasion de faire le point avec eux, afin de les éclairer sur leur cheminement et, éventuellement, d'ajuster le tir si leur degré de maîtrise laisse à désirer, notamment la maîtrise de la langue maternelle, de la langue seconde et des mathématiques. Au besoin, on prévoira des modes de rattrapage ou de mise à niveau appropriés.

La responsabilité de cette évaluation revient aux autorités locales. Il est exclu de marquer la fin du premier cycle par un diplôme particulier, notamment parce que le risque serait grand de suggérer ainsi que la neuvième année d'études marque la fin de la formation de base.

Du début à la fin, le premier cycle doit être centré sur la formation générale, tel qu'on vient de le dire dans la proposition précédente.

Mais l'insistance sur la visée de formation générale au premier cycle du secondaire ne signifie nullement que la pédagogie doive être uniforme. Au contraire, dès le premier cycle du secondaire, il est indispensable de chercher des approches pédagogiques diversifiées de formation générale. Si la visée commune est à maintenir, les cours et les parcours pour y parvenir peuvent et doivent varier. En d'autres mots, il faut trouver les moyens, les chemins, les centres d'intérêt qui font que les jeunes s'investissent vraiment dans leurs études.

## Action

A. 11 **Procéder, au premier cycle du secondaire, à la formation de groupes d'élèves stables sous la responsabilité principale d'un « titulaire » ou d'un « tuteur ».**

Ces formules d'encadrement paraissent particulièrement indiquées pendant les trois premières années du secondaire. Le groupe stable constitue pour les élèves un groupe de référence entre pairs. Le lien ou le contact permanent entre les élèves et un enseignant ou une enseignante, qui est « titulaire » d'une classe, ou « tuteur » d'un groupe d'élèves, s'avère un moyen privilégié pour faciliter, non seulement la transition du primaire au secondaire, mais aussi l'intégration des enseignements et des apprentissages essentiels.

6e proposition

**Accroître la diversification des cours en 4e et 5e secondaire.**

## La situation présente

« Sans mesures de diversification, un système destiné à la grande majorité risque de craquer ou de connaître des distorsions difficilement surmontables », écrit le Conseil supérieur de l'éducation. (*Les sciences de la nature et la mathématique au deuxième cycle du secondaire*, Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, p. 12)

Face à la diversité croissante de la population scolaire, il faut aménager une réelle diversité dans les cheminements.

Nous touchons ici un point très sensible qui est au cœur du malaise de l'école secondaire. Les ajustements sont difficiles entre, d'une part, l'organisation de l'enseignement et, d'autre part, la diversité des intérêts, des styles d'apprentissage, des aspirations et des motivations des élèves.

Présentement, sur 100 jeunes qui entrent en 1re secondaire, 63 s'inscriront au collégial, mais il est prévisible que le cours secondaire sera terminal pour 37 d'entre eux. Parmi ces derniers, 7 obtiendront leur diplôme avant l'âge de 20 ans, 12 l'obtiendront plus tard au cours de leur vie. Les 18 autres n'obtiendront jamais de diplôme d'études secondaires.

Il est donc important que l'ensemble des cours correspondent aux attentes de ceux et celles qui se dirigent vers des études collégiales, soit près des deux tiers, mais tiennent également compte de l'autre tiers qui se dirige vers la formation professionnelle ou le marché du travail.

Il y a, on le sait, une première bifurcation qui se présente aux élèves au cours du second cycle. Ils peuvent se diriger vers la formation professionnelle à condition d'avoir 16 ans et d'avoir réussi les cours de formation générale de 3e ou de 4e année exigés pour suivre le programme choisi. Cette voie présente des difficultés d'accessibilité, sur lesquelles nous reviendrons plus loin, dans la prochaine partie, en soulevant l'hypothèse d'ouvrir l'accès à la formation professionnelle, même aux jeunes qui n'ont pas encore 16 ans.

Ils peuvent également poursuivre dans la voie de la formation générale, qui conduit à l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES), puis choisir, à la fin du secondaire, de passer au collégial ou de s'inscrire à un programme d'études professionnelles. Cette voie de la formation générale comporte une trop grande uniformité.

En effet, pour « se garder les portes ouvertes », les élèves sont souvent pratiquement obligés de suivre un plan ou un profil de formation unique, celui de sciences et de mathématiques avancées, même si leurs intérêts et leurs compétences vont vers d'autres champs d'études. Cette « concentration » prématurée en sciences et en mathématiques devient un outil de sélection des élèves les plus performants, sans égard à la pertinence de ces matières pour leur avenir.

Certes, il existe un éventail assez large de cours dits à option, mais la plage horaire de l'élève pour les cours à option est étroite (4 unités en 4e secondaire et 12 en 5e secondaire). Surtout, on observe que les cours choisis servent, dans la plupart des cas, à faire du rattrapage ou à remplir les exigences pour l'admission au collégial. De plus, il faut noter que les divers cours offerts à titre d'options ne sont pas articulés entre eux, comme le sont les cours de mathématiques et de sciences.

Il est important que, au second cycle du secondaire, on puisse offrir de véritables options d'exploration et d'expérimentation dans les divers domaines du savoir, dans le but d'enrichir et d'élargir la formation générale offerte aux jeunes et de les aider à fixer peu à peu leur orientation scolaire et professionnelle. Là réside l'essentiel du second cycle.

En clair, il est urgent de mettre l'accent sur d'autres branches du savoir que les sciences et les mathématiques.

Il faut redresser la situation à partir de raisons bien simples, qui tombent sous le sens. La réussite en mathématiques et en sciences n'est pas le seul indice de capacité de réussite au collégial. La satisfaction éprouvée par l'élève qui suit les cours de son choix constitue un élément motivateur qui a des retombées bénéfiques sur la réussite de l'ensemble de ses études. La société a besoin d'une variété de compétences dans de multiples domaines d'activités.

## Actions

Après un premier cycle de facture essentiellement homogène, le second cycle du secondaire doit marquer une certaine variété dans les cours et les pratiques pédagogiques. De là les propositions qui suivent.

A. 12 **Proposer un regroupement des matières à option par grands « champs » du savoir.**

Cette proposition vise à clarifier, pour l'élève qui doit faire des choix, les domaines dans lesquels il peut accroître sa formation. Ce faisant, on évite à la fois la dispersion, résultant d'une absence de lien apparent entre les matières à option, tout autant que le cantonnement dans le domaine le plus connu et le plus fréquemment choisi, soit celui des mathématiques et des sciences. Se trouverait ainsi favorisée une formation plus poussée dans des matières dites complémentaires.

Le mot *champ*, employé ici pour désigner un regroupement de cours à option, traduit bien l'intention visée. Il ne s'agit pas de faire des mini-concentrations prématurées dans un secteur donné et exclusif. Il s'agit vraiment de champs d'exploration, en vue d'élargir la culture des jeunes et de les éclairer dans le discernement de leur orientation professionnelle à venir.

Il est déjà possible d'envisager six « champs », correspondant aux principaux champs du savoir comme, par exemple :

— le champ des mathématiques et des sciences (physique, chimie, biologie, etc.);
— le champ des sciences humaines (histoire, géographie, économique);
— le champ des langues et des lettres (littérature, langue seconde et troisième langue);
— le champ des arts (musique, communications, etc.);
— le champ de la technologie (informatique, bureautique, etc.);
— le champ des cours de formation professionnelle.

Les programmes d'études seraient choisis parmi les programmes à option existants — provenant du ministère de l'Éducation ou des commissions scolaires — et d'autres qui pourraient être conçus.

Les « champs » pourraient aussi permettre à l'école d'établir certains groupes d'élèves stables. Ils pourraient contribuer à établir l'identité d'une école et feraient partie de son projet éducatif. La commission scolaire choisirait les « champs » qu'elle serait en mesure d'offrir. Dans les petites écoles, on pourrait regrouper les élèves du second cycle pour les cours d'un même « champ ».

Enfin, pour que ces regroupements par « champs » servent véritablement les objectifs de formation générale et d'orientation du second cycle, il faudrait éviter que les jeunes concentrent tous leurs cours à option dans un même domaine. Autrement, l'aménagement des « champs » risque d'engendrer des effets contraires à l'intention qui est ici visée. Le Conseil supérieur de l'éducation a déjà mis de l'avant l'idée d'une « clause de variété », qui obligerait les élèves à choisir leurs cours à option dans des domaines variés. Sans en faire une règle formelle, on devrait inciter les élèves à prendre des cours dans au moins deux « champs ».

L'aménagement de ces champs soulève de nouveau la question de l'accroissement du temps disponible pour les options, notamment en 4e secondaire. Il en sera question dans le chapitre suivant.

A. 13 **Poursuivre le travail d'élagage des cours préalables du collégial.**

Si l'on veut faire plus de place aux options au second cycle du secondaire, cet élagage est déterminant. Il est aussi lié aux règles d'obtention du DES. En effet, les hésitations devant les règles transitoires actuelles d'obtention du DES ne comptent pas pour peu dans les résistances manifestées par les milieux de l'enseignement collégial à pousser plus loin l'élagage, qui est bien amorcé par ailleurs.

A. 14 **Varier les approches pédagogiques, à l'intérieur du cadre de la formation générale offerte aux jeunes de 4e et 5e secondaire.**

Tout en faisant l'effort de mettre en place des « champs » à la fin du secondaire, il faut poursuivre et amplifier diverses initiatives qui ont été largement soulignées ces dernières années et qui tendent toutes à accroître la diversité au second cycle du secondaire. Il peut s'agir de modes d'encadrement variés des élèves, d'approches pédagogiques novatrices, comme la voie technologique, ou d'expériences d'encadrement telles que les écoles de décrocheurs ou de raccrocheurs, la constitution de groupes réduits confiés à un ou deux enseignants assumant une tâche globale, etc.

## 7e proposition — Réviser les règles d'obtention du diplôme d'études secondaires.

## La situation présente

Voici les règles qui s'appliquent à l'heure actuelle à l'obtention du diplôme d'études secondaires.

L'élève accumule des unités pour chacun des cours qu'il réussit tout au long des cinq années du secondaire (une unité correspond à 25 heures de cours). On exige un total d'au moins 130 unités, comprenant la réussite obligatoire dans les matières suivantes : français ou anglais, langue maternelle, de 4e et de 5e; histoire du Québec et du Canada, de 4e; langue seconde, de 5e; enseignement moral ou enseignement religieux, de 4e ou de 5e.

Ces règles ont fait l'objet de plusieurs critiques. Citons, notamment, les suivantes : disparité considérable entre un DES de 130 unités et un DES de 180 unités, ce qui équivaut à une différence de plus d'une année scolaire; doute sur la fiabilité du diplôme; absence des mathématiques et des sciences dans la liste des matières obligatoires pour la sanction; poids relativement peu important des matières de 5e secondaire.

Ces règles de sanction dites « transitoires » auraient dû depuis longtemps céder le pas à des règles devant mieux assurer la qualité et la fiabilité du diplôme d'études secondaires. Ces règles figurent déjà à l'article 69 du régime pédagogique de 1990; leur application est prévue pour les élèves qui termineront leur cours secondaire en juin 1997.

## Ce qui est visé

Pour l'avenir, les règles de sanction seraient les suivantes :

- le cumul des unités ne se ferait désormais que pour les cours du second cycle, soit la 4e et la 5e année du secondaire;
- l'élève devrait rassembler au moins 54 unités dans les matières de 4e et de 5e année;
- la réussite serait obligatoire dans les matières suivantes :
  - — langue maternelle de 5e,
  - — langue seconde de 5e,
  - — mathématiques de 5e,
  - — sciences physiques de 4e,
  - — histoire du Québec et du Canada de 4e.

Il est à noter que le cours de mathématiques de 5e secondaire pourrait être remplacé par un cours de mathématiques de 4e secondaire déterminé par le ministre et dont les objectifs présentent un niveau de connaissances comparable.

Ces règles de sanction correspondent, pour l'essentiel, à ce qui est déjà prescrit pour l'obtention du DES, en juin 1997. Elles correspondent également aux conditions d'admission au collégial qui seront en vigueur à l'automne de la même année.

L'exigence de réussir 54 unités sur un total possible de 72 — ce qui représente 75 p. 100 du total des unités de 4e et de 5e secondaire — souligne l'importance accordée à l'ensemble des disciplines et à une formation générale vaste.

Il est normal que les mathématiques et les sciences apparaissent désormais parmi les matières obligatoires pour la sanction, en raison de leur potentiel de formation d'abord, mais aussi en raison de l'importance du défi technologique. Toutefois, la réussite obligatoire du cours de mathématiques obligera à revoir sérieusement l'équilibre et le contenu des programmes proposés aux jeunes.

Ce relèvement des exigences correspond à la volonté de conférer plus de sens et plus de crédibilité au diplôme d'études secondaires.

Ces exigences élèvent la barre par rapport aux règles présentement en vigueur. Elles ne vont toutefois pas au-delà du raisonnable. Les jeunes sont capables de répondre à des attentes élevées lorsqu'on leur en propose.

## Actions

A. 15 **Inscrire les règles de sanction proposées dans le régime pédagogique du secondaire.**

Ces règles entreraient en vigueur pour les élèves terminant leurs études secondaires en 1996-1997.

A. 16 **Revoir le contenu des programmes de mathématiques de 4e et 5e secondaire.**

C'est connu, les mathématiques constituent la pierre d'achoppement pour un certain nombre d'élèves. Dès lors, il faut s'assurer que la séquence des cours obligatoires de mathématiques du secondaire comporte des exigences raisonnables et fonctionnelles. Exigences raisonnables, c'est-à-dire qu'il faut viser une formation en mathématiques qui soit équilibrée et de bon niveau, et non une formation à rabais. Exigences fonctionnelles, c'est-à-dire qu'il faut viser une formation qui corresponde aux compétences requises de tout citoyen et de toute citoyenne, ou de tout élève souhaitant s'inscrire à un certain nombre de programmes du collégial ne requérant pas de connaissances particulières en mathématiques. La visée de la formation générale et le contexte sociétal actuel exigent que tous les jeunes fassent un bon apprentissage du langage mathématique. Mais, il ne faut pas pour autant leur créer des embûches.

8e proposition

## Promouvoir une gestion pédagogique qui mette en valeur les responsabilités professionnelles des enseignantes et des enseignants, ainsi que celles des directeurs et des directrices d'école.

## La situation présente

Depuis la fin des années 70, nous avons mis en place un système de gestion pédagogique hautement centralisé. L'objectif était de corriger les lacunes et l'imprécision des programmes-cadres des années antérieures et de procurer à chaque enseignant et enseignante, à chaque élève, des outils pédagogiques de qualité. Aujourd'hui, le réseau scolaire dispose d'un riche matériel pédagogique pour chaque discipline : programmes détaillés, guides pédagogiques, manuels de l'élève et livres du maître.

Ce système a porté des fruits, mais il a aussi conduit à l'uniformité et à la rigidité. Il a engendré une sorte de dépendance à l'endroit de l'autorité centrale. Il a aussi contribué à limiter la responsabilité professionnelle des enseignants et enseignantes.

Ces derniers citent souvent, comme source de malaise, la gestion pédagogique de l'école qui les aurait réduits à exercer des rôles d'exécutants. Certains se disent trop contraints par les régimes pédagogiques et les programmes. D'autres se sentent mal préparés à affronter les changements qu'on veut leur voir implanter, ou fatigués de se faire solliciter périodiquement pour une nouvelle réforme. D'autres, enfin, se considèrent mal appuyés et peu considérés dans leurs tâches d'éducateurs et d'éducatrices.

Beaucoup d'enseignants et d'enseignantes compétents ne se sentent pas utilisés à leur juste valeur. Que ce soit dans le choix des méthodes pédagogiques, des manuels ou des méthodes d'évaluation, ou encore lorsqu'il s'agit d'intégrer à l'équipe-école de jeunes collègues, leur expérience du métier semble peu considérée, voire ignorée.

## Ce qui est visé

Le Conseil supérieur de l'éducation parle d'un virage majeur à opérer, qui est déjà amorcé mais qu'il faut intensifier. « On doit faire plus de place à la diversité dans le système. On doit manifester une certaine prudence vis-à-vis de la tendance à vouloir tout prévoir, tout encadrer et tout contrôler. La recherche d'aménagements adaptés ne pourra être conciliable avec une approche rigide ou stéréotypée des situations. » (*La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*, Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation, p. 42)

L'expérience de la première année du Plan d'action sur la réussite éducative révèle la nécessité de donner de l'espace, de la souplesse et de la latitude aux responsables locaux — direction de l'école, personnel enseignant et personnel professionnel non enseignant — afin qu'ils puissent répondre adéquatement aux besoins particuliers de leurs élèves ou de groupes d'élèves.

Si l'on veut que l'école avance, il faut mettre en place les conditions qui permettront aux agents de première ligne dans les écoles d'exercer au mieux leur responsabilité professionnelle.

À cette fin, le ministère de l'Éducation entend revoir ses modes d'intervention en matière de pilotage pédagogique.

La responsabilité de l'État doit continuer de s'exercer. Il lui revient de fixer les grands objectifs à atteindre, avec le souci de l'unité et de l'équité du système. Il doit aussi rendre des comptes à toute la population sur l'évolution du système éducatif et sur ses résultats d'ensemble. Pour leur part, les commissions scolaires et les écoles font la même chose auprès des parents et de leur population.

Il est question ici, non pas de remettre en cause la responsabilité qui incombe au Ministère, mais plutôt de revoir certains aspects de ses interventions dans le domaine crucial de l'activité pédagogique. Autrement dit, comment le Ministère peut-il exercer ses responsabilités inaliénables d'orientation éducative sans éclipser celles des éducateurs dans les écoles et sans s'immiscer dans les salles de classe ?

Dans la grande chaîne du système scolaire, il ne saurait en effet y avoir de réussite éducative sans l'action concertée de tous les membres de l'équipe-école et sans un véritable *leadership* pédagogique de la part de la direction de l'école. Il importe donc que les autorités supérieures favorisent cette concertation sur le terrain même de l'école.

D'où les propositions qui suivent concernant les modes d'intervention du ministère de l'Éducation dans les programmes, les guides pédagogiques, l'évaluation et les examens. D'où aussi, certaines propositions d'actions visant à favoriser le plein exercice des responsabilités professionnelles des enseignants et enseignantes, ainsi que celles des directeurs et directrices d'école.

La problématique qui précède et les propositions qui suivent concernent le primaire autant que le secondaire.

## Actions

***Au sujet des programmes et des examens***

A. 17 **Donner des clés pour réinterpréter les programmes d'études actuels.**

À court terme, le Ministère n'entend pas s'engager dans l'élaboration de nouveaux programmes ou dans quelque autre vaste processus de refonte des programmes existants. Pour certains d'entre eux, cependant, il serait utile de préciser les exigences minimales pour chacun des cycles et même, dans certains cas, pour chacune des classes, afin de dégager les éléments qui sont essentiels, complémentaires ou facultatifs. Pour d'autres programmes, on pourrait mettre au point des propositions d'allègement ou de rééquilibrage. Les enseignants auraient ainsi des clés pour « relire » les programmes d'études et y trouver plus de latitude et de liberté d'initiative. À ce sujet, ce que le Ministère entend proposer sous peu concernant les programmes d'enseignement du français, langue maternelle, constituera une sorte de cas type et une illustration de la volonté de clarifier et de simplifier les programmes.

A. 18 **Revoir le processus d'élaboration et de révision des programmes.**

À moyen terme, au fur et à mesure qu'il sera nécessaire de réviser l'un ou l'autre des programmes, le Ministère viserait à produire des programmes moins englobants, qui se concentreraient sur des compétences à acquérir et des contenus à enseigner. Il se garderait d'imposer des approches pédagogiques aux enseignants, là même où ils doivent être les « maîtres ». Il prendrait quelque distance par rapport aux typologies d'objectifs de tous ordres, dont le nombre et la complexité ont de quoi laisser perplexe. Il entend aussi se dégager des imposants guides pédagogiques qui tentent de tout prévoir. En effet, il n'est pas de la compétence du Ministère de s'ériger lui-même en maître de la pédagogie. Il est urgent que les pédagogues dans les écoles se réapproprient des rôles et des responsabilités qui leur reviennent et dont plusieurs se sentent dépossédés.

A. 19 **Redonner aux enseignants et enseignantes une meilleure part dans l'évaluation et dans les examens.**

Ce qui vient d'être proposé concernant les programmes d'études comporte, comme conséquence, que l'État se concentre sur l'évaluation de l'ensemble du système éducatif et que les autorités locales exercent une responsabilité accrue dans l'évaluation de la performance de leurs élèves.

Conséquemment, le ministère de l'Éducation continuerait de proposer des épreuves uniques dans les matières exigibles pour la sanction en 4e et 5e secondaire, c'est-à-dire le français ou l'anglais, la langue seconde, les mathématiques, les sciences physiques et l'histoire.

Dans ces épreuves, il pourrait accroître la part d'évaluation venant des écoles, notamment en introduisant des questions comportant non seulement des réponses à choix multiples, mais aussi des réponses rédigées. L'objectif est ici, non seulement de donner aux élèves l'occasion d'écrire, mais surtout de faire la preuve de leur maîtrise d'un sujet et des compétences générales dont il était question dès le départ (capacité de synthèse, d'expression, etc.). C'est aussi l'occasion de redonner aux enseignants et enseignantes une part de l'évaluation, qu'on leur a largement retirée.

Le Ministère préparerait, au besoin, des épreuves ministérielles, dont il prélèverait des échantillons, afin d'évaluer et d'orienter le système éducatif.

***Au sujet des projets d'école***

A. 20 **Appuyer les projets d'école novateurs.**

Le Plan d'action sur la réussite éducative a insisté, dès le départ, sur l'émergence de projets particuliers venant des écoles elles-mêmes. C'est l'intention du Ministère de poursuivre dans cette voie et de relancer l'invitation faite aux écoles d'élaborer et de mettre en place des projets adaptés aux besoins de leurs élèves. Le régime pédagogique prévoit la possibilité de dérogations pour des projets particuliers et novateurs. Le Ministère préciserait des critères auxquels devraient répondre les projets. Ces critères pourraient ressembler à ceux qu'on trouve dans la documentation sur les écoles efficaces. L'objectif recherché ici est de faire sentir que les règles, qui sont par ailleurs nécessaires, ne sont pas faites pour décourager l'initiative et l'innovation.

***Au sujet de l'exercice de la profession d'enseignant et d'enseignante***

A. 21 **Assurer la présence des enseignants et des enseignantes dans les lieux où sont prises les décisions importantes concernant leur profession.**

Déjà les actions sont bien enclenchées. La participation des représentants des enseignantes et enseignants est assurée au Comité d'agrément des programmes universitaires de formation des futurs maîtres, mis sur pied récemment. À court terme, les travaux les plus urgents visent la

formation initiale des nouveaux maîtres. Environ 3 000 nouveaux enseignants et enseignantes viendront se joindre annuellement à ceux et celles déjà en exercice. Des ajustements à la formation initiale sont prévus. Les standards de formation des futurs maîtres, du moins pour l'enseignement secondaire, ont été précisés. Ils le seront également pour l'enseignement au primaire. Les universités sont à revoir en conséquence leurs programmes de formation des maîtres.

À moyen terme, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, qui vient d'être réactivé et qui comprend des enseignants et des enseignantes, conseillera la Ministre sur tout ce qui concerne leur formation. Un des sujets majeurs qui seront abordés touchera les besoins de perfectionnement des enseignants et enseignantes en exercice.

A. 22 **Favoriser la diversification des tâches du personnel enseignant.**

Dans les conventions collectives et dans le régime pédagogique, rien ne s'oppose formellement à une certaine diversification des tâches des enseignants et des enseignantes qui le désirent. Ainsi en est-il, par exemple, de l'accès à la tâche de « titulaire » ou de chargé de classe au premier cycle du secondaire ou de l'aménagement d'une tâche dite globale confiée à un groupe d'enseignants et d'enseignantes. Toutefois, l'enseignant ou l'enseignante qui désire prendre charge d'une classe doit continuer d'enseigner, pour la majeure partie de son enseignement, une matière du champ auquel il ou elle appartient.

À moyen terme, le Ministère entend discuter avec ses partenaires d'un ajout aux conventions collectives, qui permettrait d'inclure dans la tâche de certains enseignants et enseignantes l'expérimentation de nouvelles approches pédagogiques ou la production de matériel didactique. Il conviendra d'inclure également l'accompagnement de collègues moins expérimentés et l'encadrement de stagiaires.

# 4. Des pistes à explorer

*Cette dernière partie soulève des questions qu'il faut analyser davantage avant de pouvoir arrêter des choix.*

*Elles doivent être comprises et situées dans le prolongement des propositions qui précèdent. Nous les présentons donc dans le même ordre.*

*Les quatre questions touchent :*

- *la situation de l'anglais, langue maternelle (English Language Arts);*
- *l'équilibre de la grille-matières et certaines disciplines de formation générale qui y sont inscrites et qui font l'objet d'interrogations;*
- *des hypothèses visant à rendre la formation professionnelle plus accessible aux jeunes;*
- *l'évaluation et l'imputabilité de l'école.*

*Ces questions sont ici soumises à la consultation précisément sous la forme d'interrogations et d'hypothèses. Il faut en vérifier la pertinence et la faisabilité. Certaines hypothèses pourraient être mises en œuvre rapidement, si les résultats de la consultation l'indiquaient.*

1re question

## L'apprentissage de l'anglais, langue maternelle (« English Language Arts »).

Pour l'anglais, langue maternelle, nous ne disposons pas de données aussi précises que celles qui sont disponibles au sujet du français, langue maternelle, et qui ont conduit à l'établissement du diagnostic que l'on sait. Mais la question de la qualité de l'apprentissage de l'anglais, particulièrement de l'anglais écrit, fait aussi l'objet de débats, tant au Québec que dans certaines provinces canadiennes.

Il est vrai qu'on observe un faible taux d'échec en anglais, langue maternelle, à la fin du secondaire. Mais, certains indices donnent à penser que ce faible taux ne peut être attribué strictement à la bonne performance des élèves. En effet, depuis plusieurs années, des écarts importants se manifestent entre les résultats des épreuves corrigées localement et ceux qui sont obtenus lorsqu'un échantillon de ces épreuves est analysé au Ministère. D'où la question suivante.

## Question

Q. 1.1 **Est-il opportun d'introduire des épreuves ministérielles d'écriture en vue de mieux connaître la performance des élèves en anglais, langue maternelle ?**

Le Ministère ferait passer une épreuve d'écriture à la fin de la 6e année du primaire et une autre à la fin de la 3e année du secondaire. Il verrait à prélever un échantillon des résultats, à en faire l'analyse et à dégager les forces et les faiblesses des élèves. Il déterminerait, s'il y a lieu, les ajustements qui devraient être apportés à l'enseignement et à l'évaluation de l'anglais, langue maternelle.

2e question

## La détermination des contenus prioritaires et le rééquilibrage de la grille-matières.

On a beau tourner et retourner les choses sous tous les angles, les interrogations sur ce qu'il convient d'apprendre et d'enseigner à l'école ressurgissent. Chose sûre, on conclut pratiquement toujours au maintien des savoirs et des compétences de base présentés plus haut, sous la troisième proposition. Personne ne soulèvera la question du bien-fondé de l'apprentissage de la langue maternelle, de la langue seconde, des mathématiques, des sciences, de l'histoire et de la géographie, ou de la formation artistique et de l'éducation physique et, enfin, des valeurs éthiques, morales et religieuses.

C'est pour cela que le projet du Ministère de procéder à l'explicitation d'un « profil de sortie » table d'emblée sur le caractère toujours actuel de ces éléments essentiels. Un tel projet ne saurait les mettre en ballottage ni les réduire à de simples choix de cours. Entreprendre un débat sur la grille-matières, comme si l'on devait tout reprendre à zéro, ou comme si l'on pouvait faire l'économie de l'un de ces éléments, aurait quelque chose de finalement abstrait. L'intention n'est donc pas de lancer un débat global sur les composantes essentielles de cette grille-matières. L'explicitation de la cohérence des visées éducatives et du « profil de sortie » est apparue plus urgente.

En revanche, tout n'est pas dit et pour toujours sur la place de tous les éléments de la grille actuelle. En particulier de ces éléments qui y ont été introduits à la fin des années 70, pour répondre à des attentes et à des besoins nés de la conjoncture. Tout n'est pas dit pour toujours, non plus, sur le poids relatif qu'il conviendrait d'accorder dorénavant à certains éléments désignés comme devant faire partie du noyau central de la grille-matières.

Des questions méritent donc d'être soulevées sur la pertinence du caractère obligatoire de certains cours actuels, tout comme sur la pertinence de leur poids relatif. Les enjeux sont de taille, car il y va de la capacité de l'école de se centrer très visiblement sur l'essentiel et d'assurer d'abord la maîtrise des apprentissages fondamentaux.

Ne s'impose-t-il pas, en effet, de libérer l'école de ce que les diagnostics convergents décrivent comme de la dispersion et de l'encombrement ? Ne convient-il pas aussi, dans le cas du second cycle du secondaire, de ménager un espace suffisant pour procéder à une diversification souhaitable et souhaitée par ailleurs. Avec les seules 4 unités disponibles en 4e année, la diversification risque de ne pas aller bien loin.

Sans limiter indûment la portée des suggestions que certains pourraient juger opportun de faire, il est proposé ici d'examiner les questions suivantes ayant trait au menu de la formation offerte au secondaire.

# Questions

Q. 2.1 **Est-il toujours opportun de maintenir obligatoires certains cours ?**

On songe nommément aux cours suivants : économie familiale, formation personnelle et sociale, éducation au choix de carrière.

Q. 2.2 **À quoi serait-il opportun d'allouer le temps qui pourrait ainsi être libéré ?**

On pourrait songer éventuellement à accroître le temps prévu pour la langue maternelle, dont on connaît à la fois l'importance et les lacunes. On pourrait officialiser dans le régime pédagogique les deux unités supplémentaires par année que de très nombreuses commissions scolaires consacrent à l'enseignement du français, langue seconde. On pourrait ajouter un cours d'éducation artistique au premier cycle, l'éducation en arts s'arrêtant actuellement en 2e année du secondaire. Certains souhaiteraient réintroduire un cours sur la méthodologie du travail intellectuel. Toutes ces questions sont ouvertes.

Q. 2.3 **Faut-il réexaminer l'approche strictement disciplinaire dans les programmes d'enseignement en arts ?**

Le programme d'enseignement en arts comprend quatre disciplines — arts plastiques, musique, danse, art dramatique — qui sont pratiquement quatre programmes, ce qui rend difficile une initiation culturelle vraiment intégrée et progressive. L'approche trop spécialisée de l'enseignement des arts, comme vient de l'écrire le Conseil supérieur de l'éducation, « risque de faire oublier la contribution des arts aux objectifs généraux de la formation ». (*Le défi d'une réussite de qualité*, Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation, p. 26) Comment pourrait-on dépasser cette approche spécialisée, sans pour autant amalgamer ou émousser les quatre disciplines ?

Q. 2.4 **Doit-on revoir la séquence de l'enseignement obligatoire des sciences de la nature au secondaire ?**

Cette séquence s'est constituée par adjonctions successives. Sans que soit nécessairement remise en question l'opportunité de chacun de ses éléments, n'y aurait-il pas lieu de s'interroger sur la pertinence et l'efficacité pédagogique de la séquence obligatoire actuelle : écologie en 1re année, sciences physiques en 2e, biologie en 3e, sciences physiques en 4e ? Est-il toujours indiqué d'avoir une « initiation à la technologie » en 3e année, séparée de l'enseignement des sciences de la nature ? Doit-on y introduire un nouvel objet d'études : l'initiation aux technologies de l'information ?

Q. 2.5 **Faut-il, en 4e secondaire, accroître le temps disponible pour les cours à option ?**

On a récemment ajouté, en 4e année du secondaire, 2 unités obligatoires en sciences de la nature et 2 unités obligatoires en mathématiques, réduisant ainsi à seulement 4 unités la plage disponible pour les cours à option. La pratique d'une diversification accrue, qui caractérise tous les seconds cycles des systèmes éducatifs occidentaux, n'exigerait-elle pas qu'on puisse accroître le temps consacré aux options ? Sans empêcher ceux et celles qui veulent consacrer six heures aux sciences physiques et six heures aux mathématiques en 4e année, doit-on s'en tenir aux 4 heures obligatoires dans les deux disciplines, ainsi que le prônait le Conseil supérieur de l'éducation ? Et si cela n'est pas indiqué, comment accroître autrement le temps alloué aux cours à option ?

## 3e question — L'accès à la formation professionnelle pour les jeunes.

# La situation présente

Les questions qui précèdent, ainsi que les actions préconisées pour augmenter les options au second cycle du secondaire, ont pour objet de permettre à l'élève de diversifier ses choix et sa formation, au moment le plus opportun. Or, au second cycle, un choix majeur s'offre aussi aux jeunes, celui de la formation professionnelle. Mais, comme on le disait précédemment, les jeunes ne se bousculent pas pour s'inscrire à la formation professionnelle. Pourtant, malgré la conjoncture actuelle du marché du travail, elle leur fournit des chances accrues de trouver un emploi.

Au cours des cinq dernières années, la formation professionnelle a fait l'objet d'une entreprise majeure de rénovation et de modernisation. Celle-ci a été soutenue par un partenariat entre le monde de l'éducation et le monde du travail, notamment en ce qui concerne la révision des programmes d'études.

Comment alors expliquer le désintérêt des jeunes ?

Il s'explique d'abord par la pression sociale qui pousse les élèves du secondaire vers des études supérieures. Ce n'est pas une pression mal raisonnée. Lorsqu'ils sont titulaires d'un diplôme d'études secondaires, les jeunes ont le choix de poursuivre leurs études au secondaire, en formation professionnelle, ou d'accéder aux études collégiales. Dans ce contexte, cependant, la formation professionnelle au secondaire risque d'être dévalorisée. Ce qui est dommage et mal avisé.

Le désintérêt des jeunes résulte peut-être également du relèvement des conditions d'accès à la formation professionnelle. Ce relèvement a été effectué pour permettre aux diplômés en formation professionnelle de s'adapter aux changements qu'ils devront affronter plus tard. Mais, ce faisant, n'avons-nous pas découragé un certain nombre de jeunes, plus attirés par des apprentissages concrets ? Certains d'entre eux, ne trouvant pas à l'école ce type d'apprentissage, ne la quittent-ils pas précocement pour tenter leur chance sur le marché du travail ? Ou seraient-ce plutôt les effets de la récession et du chômage généralisé qui leur auraient fait perdre confiance en la valeur du diplôme de formation professionnelle (DEP) et surtout en sa capacité de leur procurer de meilleures chances d'intégration au marché du travail ?

Une autre raison motive peut-être ce désintérêt. Les centres de formation professionnelle ont été dotés d'équipements modernes, plus adaptés aux besoins actuels. Il a fallu, pour ce faire, procéder à une répartition territoriale des options basée sur la région plutôt que sur la localité. Cela fait, en avons-nous restreint à ce point l'accès, que les élèves du secondaire ne retrouveraient plus, à proximité de leur lieu de résidence, une formation qui corresponde à leurs aspirations ?

Enfin, pour l'admission à certains cours de formation professionnelle, on exige des jeunes d'avoir atteint l'âge de 16 ans, s'ils n'ont pas déjà le diplôme d'études secondaires. En raison de cette exigence, avons-nous, sans le vouloir, facilité l'admission d'une population plus âgée, ayant déjà une plus grande expérience du marché du travail et, par le fait même, plus motivée, au détriment de jeunes encore en cours de formation, surtout dans les secteurs où il est par ailleurs judicieux de contingenter ?

Ces choix récents ont été faits avec la volonté d'améliorer ce secteur d'enseignement névralgique pour l'avenir du Québec. Ils ont été mûrement soupesés à la lumière des expertises des partenaires du monde de l'éducation et du monde du travail, et chacune des solutions retenues a fait l'objet d'un vaste consensus.

Il semble maintenant qu'aucun de ces choix, pris isolément, ne puisse être pointé du doigt comme la cause principale du faible intérêt manifesté par les jeunes à l'égard de la formation professionnelle. Il est plutôt vraisemblable que, en s'additionnant, leurs effets ont contribué à rendre la formation professionnelle moins attrayante pour les jeunes.

C'est donc vers l'ensemble du système de la formation professionnelle qu'il faut maintenant se tourner. Des pas ont été faits dans la bonne direction, il ne s'agit pas de revenir en arrière. Mais des actions doivent être entreprises et un examen de certaines questions s'impose.

Pour sa part, le ministère de l'Éducation vient de faire un geste significatif pour revaloriser la formation professionnelle : la mise sur pied, au sein du Ministère, d'un secteur intégré de la formation professionnelle du secondaire et de la formation technique du collégial. Ce réaménagement a déjà permis de faire connaître, par le document « Investir dans la compétence », les orientations et les actions ministérielles en formation professionnelle et technique.

Ces orientations laissent toutefois place à un nouvel examen des conditions d'admission, pour les jeunes, à des programmes de formation professionnelle.

## Questions

Les questions qui suivent soulèvent des hypothèses qui permettraient aux jeunes d'accéder à la formation professionnelle sans avoir à interrompre leur cheminement scolaire.

Q. 3.1 **Doit-on permettre aux jeunes de moins de 16 ans de s'inscrire à certains programmes de formation professionnelle ?**

Actuellement, aucun élève ne peut s'inscrire en formation professionnelle avant d'avoir atteint l'âge de 16 ans. Y aurait-il lieu de lever cette exigence ?

Un nombre important d'élèves pourraient éventuellement être touchés par l'abolition de ce critère relatif à l'âge. Au 30 septembre 1992, parmi les élèves commençant leur 4e secondaire, 60 600 avaient 15 ans ou moins. On estime que ces élèves possédaient les préalables pour être admis dans les programmes qui exigent la réussite des matières de base de 3e secondaire. Par ailleurs, 2 300 élèves, qui avaient 15 ans ou moins, commençaient leur 5e secondaire. On estime également que ces élèves possédaient les préalables nécessaires pour être admis dans les programmes qui exigent la réussite des matières de base de 4e secondaire.

Notons, à ce sujet, que nombre de pays donnent accès à la formation professionnelle à des jeunes de 14 ans.

Q. 3.2 **Faut-il revoir en profondeur les conditions d'admission à la formation professionnelle ?**

En plus de la question de l'âge d'admission, il y a celle des autres préalables requis. La majorité des programmes de formation professionnelle exigent, pour s'y inscrire, d'avoir au moins réussi les matières de base de 4e secondaire. On peut se demander si le seuil n'est pas parfois élevé. Devrait-on, en conséquence, faire une analyse plus fine des exigences de chacun des programmes pour ne garder que les préalables qui leur sont essentiels ? Pourrait-on donner accès à la formation professionnelle à des élèves intéressés à s'y inscrire, mais éprouvant des difficultés dans l'un ou l'autre des préalables de formation générale ?

Q. 3.3 **Doit-on faciliter aux élèves inscrits en formation professionnelle la possibilité de poursuivre simultanément leur formation générale ?**

Ce mode d'organisation permettrait aux élèves qui le désirent de continuer leur formation générale jusqu'à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. Cette hypothèse ne serait envisageable que dans les milieux où la formation professionnelle est offerte dans l'école même ou à proximité. Elle aurait l'avantage de faciliter aux élèves le passage d'un secteur d'enseignement à l'autre.

Q. 3.4 **Doit-on offrir de nouveaux programmes de formation professionnelle pour des occupations de faible complexité ?**

L'école n'offre pas de formation particulière pour des occupations de faible complexité. Par ailleurs, plusieurs jeunes quittent l'école secondaire sans aucune qualification professionnelle. Un certain nombre d'entre eux ne souhaitent pas, pour une raison ou pour une autre, s'engager immédiatement dans des voies professionnelles qui réclament une formation longue et relativement exigeante. Une fois en dehors de l'école, ces jeunes qui n'ont pas de diplôme se voient souvent refuser des emplois non spécialisés, qui ne nécessitent pas de formation particulière, par des employeurs qui leur préfèrent des diplômés et diplômées ayant une formation supérieure.

N'y aurait-il pas lieu d'instaurer des voies nouvelles de formation favorisant la reconnaissance d'études professionnelles peu complexes ? Cette formation serait effectuée, pour la majeure partie, en milieu de travail, et s'inspirerait de la formule des stages ou de l'alternance école-travail, utilisée dans certains programmes de formation professionnelle. L'autre partie de la formation serait donnée en milieu scolaire et comprendrait, outre des éléments de formation générale, des cours généraux sur la communication, le comportement et la sécurité en milieu de travail, les droits et les responsabilités des travailleurs et travailleuses et, enfin, sur les méthodes de recherche d'emploi. La formation acquise serait reconnue pour la poursuite d'études professionnelles plus avancées, à la manière de ce qui se pratique à l'éducation des adultes.

Cette hypothèse permettrait aux jeunes, pour qui les études théoriques présentent moins d'intérêt et qui songent à quitter l'école, de recevoir une formation utile à leur intégration au marché du travail dans des métiers moins spécialisés (ex. : vendeur, vendeuse, caissier, caissière, aide-cuisinier, etc.), tout en évitant le ghetto antérieur du professionnel court.

Q. 3.5 **Faut-il réserver des places en formation professionnelle pour les jeunes en cours de formation ?**

Dans les grands centres urbains, les places disponibles dans les centres de formation professionnelle sont rapidement comblées et les listes d'attente s'allongent. L'âge moyen plutôt élevé des personnes inscrites en formation professionnelle peut porter à croire que les centres de formation auraient tendance à privilégier ceux et celles qui reviennent aux études après avoir acquis une certaine forme d'expérience du travail et qui sont souvent plus qualifiés et plus motivés que les jeunes en cours de formation. Conviendrait-il d'instaurer, à l'intention de ces derniers, une sorte de priorité d'accès ?

## 4e question — L'évaluation et l'imputabilité de l'école.

Les actions proposées dans le présent document sont imprégnées d'une intention manifeste, celle de redonner aux milieux locaux et aux équipes-écoles la responsabilité qui leur revient. Il allait donc de soi que la dernière hypothèse à débattre concerne l'évaluation, corollaire de la responsabilisation.

L'exercice de la responsabilité va de pair avec l'obligation de rendre des comptes. C'est là un principe admis et fortement ancré, surtout lorsqu'il s'agit d'institutions publiques. À ce sujet, le Conseil supérieur de l'éducation, dans son plus récent rapport annuel, insiste sur la nécessité d'évaluer et de rendre des comptes. « Dans l'optique d'une nouvelle phase de démocratisation en éducation, axée sur la réussite et la qualité, sur des intervenantes et intervenants responsables et sur l'équilibre de la logique d'équité et de la logique de responsabilisation, il est indispensable de parler de l'évaluation des établissements et du système d'éducation. » (*Le défi d'une réussite de qualité*, Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation, p. 53)

Il ne s'agit pas d'une question nouvelle. Mais il est significatif que, par-delà la méfiance de naguère, on accepte aujourd'hui de la poser ouvertement. Par ailleurs, comme les expériences concrètes et les exemples éprouvés d'évaluation ne foisonnent pas, on comprendra qu'on laisse ici place à des interrogations.

## La situation présente

Depuis quelques années, le Ministère publie un ensemble d'indicateurs sur la qualité des apprentissages des élèves, sur leur réussite scolaire et sur la diplomation, sur leur persévérance à l'école. Il s'agit là d'indices de performance du système. À leur tour, de plus en plus de commissions scolaires font également connaître des renseignements qui concernent leur effectif. Certaines le font pour chacune de leurs écoles. On mesure ainsi l'atteinte de l'objectif global de la réussite éducative.

Il existe cependant bien d'autres facteurs qui caractérisent une bonne école et qui font rarement l'objet d'une évaluation. Pensons à la diversification des apprentissages, à l'adaptation des approches aux besoins des élèves, au développement de l'autonomie et de la créativité chez les jeunes, à la qualité des activités parascolaires, aux initiatives du personnel enseignant, etc. S'il est important de rendre des comptes sur les résultats des élèves et sur l'utilisation des fonds publics, ne serait-il pas important qu'on s'attarde également à évaluer l'ensemble des facettes de la vie scolaire ?

## Question

Q. 4.1 **Doit-on faire en sorte que l'évaluation et la reddition de comptes s'effectuent sur tous les éléments importants de la vie scolaire ?**

Il est trop tôt dans cette démarche pour formuler des propositions concrètes. Le voudrions-nous, l'expertise nous manquerait. On pourrait s'inspirer des démarches d'autres systèmes éducatifs. Par exemple, pourrait-on penser à des démarches d'accréditation d'écoles, organisées sur une base volontaire et gérées en partenariat entre le Ministère, les commissions scolaires et les écoles ? Les rapports annuels que les commissions scolaires doivent produire selon la Loi pourraient-ils comporter des éléments d'évaluation de leur performance sur des sujets autres que les états financiers et les résultats des élèves ? Les écoles ne devraient-elles pas, elles aussi, produire leur propre rapport annuel à l'intention des parents ?

**Toutes ces questions sont ouvertes au débat. La consultation fait appel aux suggestions que l'on pourrait fournir pour le faire progresser.**

# Conclusion

## Avancer ensemble

Les orientations, les propositions et les questions contenues dans ce document sont centrées, on l'aura remarqué, sur ce qui fait le cœur de l'activité scolaire. Pour autant, elles ne sauraient faire oublier les nombreux défis sociaux auxquels l'école doit faire face. Défis réels, voire redoutables — du chômage endémique des jeunes, de la réorganisation du travail, des nouvelles formes de pauvreté, de la transformation des rapports sociaux, des nouvelles technologies de l'information, etc. —, dont nous cherchons à mieux tenir compte, surtout depuis le sursaut qui s'est produit autour du décrochage scolaire.

Mais, si pressants que soient ces défis, et urgentes les réponses à y apporter, l'école ne saurait être détournée de sa fonction première. Malgré tout, il faut que l'école soit l'école. Et qu'elle se concentre de façon exigeante sur l'enseignement.

Ces défis obligent à répéter, en terminant, que réussir l'école et l'éducation ne peut être qu'une entreprise collective. D'abord et avant tout, cette entreprise sollicite l'engagement des élèves, de leurs maîtres et de tous ceux et de toutes celles qui forment ce qu'on appelle « l'équipe-école ». Mais, elle fait appel aussi à une collaboration soutenue des parents et à une vaste concertation des médias, des associations et du monde du travail.

C'est pourquoi le mot d'ordre *Chacun ses devoirs*, qui est aussi le titre du Plan d'action sur la réussite éducative, est plus que jamais d'actualité.

En soumettant les présentes orientations, propositions et questions à l'examen du monde de l'éducation et de la population en général, le ministère de l'Éducation estime faire son propre devoir : orienter le système éducatif.

Il veut aussi indiquer sa volonté de remplir cette fonction, non pas en solitaire, mais en solidarité avec tous ceux et toutes celles qui ont l'école à cœur, et les jeunes qui y grandissent.

Car, si l'on veut faire avancer l'école, il faut accepter d'avancer ensemble.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation